

Koerrenz, Ralf

"Reformpädagogik" als Systembegriff

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 549-564



Quellenangabe/ Reference:

Koerrenz, Ralf: "Reformpädagogik" als Systembegriff - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 4, S. 549-564 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108504 - DOI: 10.25656/01:10850

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108504>

<https://doi.org/10.25656/01:10850>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 4 – Juli/August 1994

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
Über die Unwissenheit

Thema: Reformpädagogik

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem
- 549 RALF KOERRENZ
„Reformpädagogik“ als Systembegriff
- 565 JÜRGEN OELKERS
Bruch und Kontinuität. Zum Modernisierungseffekt der Reformpädagogik
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
„Reformpädagogik“ – erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

Diskussion

- 607 HEINZ RHYN
Allgemeinbildung, Staat und Politik. Zur aktuellen Diskussion um die angelsächsische „liberal education“
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Unzeitgemäße Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzelwissenschaft unter Bezug auf Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computer in Unterricht und Ausbildung – Neue Anforderungen an Lehrer, Ausbilder und Trainer?

Besprechungen

- 667 MICHAEL WINKLER
Rudolf Lassahn/Birgit Ofenbach (Hrsg.): *Bildung in Europa*
Walter Hornstein/Gerd Mutz unter Mitarbeit von *Irene Kühnlein*
und *Angelika Pofertl*: *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher*
Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Trans-
formation
- 672 CARL-LUDWIG FURCK
Oskar Anweiler/Hans-Jürgen Fuchs/Martina Dorner/Eberhard
Petermann (Hrsg.): *Bildungspolitik in Deutschland. Ein historisch-*
vergleichender Quellenband
- 674 STEFAN AUFENANGER
Rainald Merkert: *Medien und Erziehung. Einführung in pädago-*
gische Fragen des Medienzeitalters
Detlev Schnoor: *Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das päd-*
agogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder
Gerhard Tulodziecki: *Medienerziehung in Schule und Unterricht*
Wolfgang Schill/Gerhard Tulodziecki/Wolf-Rüdiger Wagner (Hrsg.):
Medienpädagogisches Handeln in der Schule

Dokumentation

- 681 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 529 ALFRED K. TREML
On Ignorance

Topic: Reform Pedagogics

- 541 ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Reform Pedagogics – A Reconstruction and Reception Problem
- 549 RALF KOERRENZ
“Reform Pedagogics” As Systems Concept
- 565 JÜRGEN OELKERS
Disruption and Continuity – The modernization effect of reform pedagogics
- 585 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform Pedagogics – A renewed attempt to come to terms with an astonishing phenomenon

Discussion

- 607 HEINZ RHYN
General Education, State, and Politics – The present discussion on the Anglo-Saxon concept of liberal education
- 627 CHRISTIAN NIEMEYER
Untimely Social Pedagogics – Reflections concerning a renewed philosophical grounding of a science by drawing on Nietzsche
- 647 HERMANN ASTLEITNER/DETLEV LEUTNER
Computers In School and Vocational Training – New demands on teachers and trainers?

Reviews

Documentation

- 681 Recent Pedagogical Publications

„Reformpädagogik“ als Systembegriff

Zusammenfassung

„Reformpädagogik“ diente bislang ausschließlich zur Kennzeichnung einer historischen Epoche. Eine kritische Analyse dieser Voraussetzung heutiger Debatten scheint gerade angesichts der neueren Publikationen zum Thema geboten. In einer Art Perspektivenwechsel wird die Verwendung von „Reformpädagogik“ als ein für die Pädagogik in der Moderne notwendiger Systembegriff vorgeschlagen und begründet. Dabei wird bei der Struktur der Erziehungswissenschaft von der Polarität zwischen „Reform“/„Idealismus“ auf der einen und „Erfahrung“ auf der anderen Seite ausgegangen. Die Verwendung von „Reformpädagogik“ als Systembegriff ermöglicht letztlich zweierlei: (1) eine veränderte Analyse des tradierten reformpädagogischen Erbes unter Einbezug von JOHANN AMOS COMENIUS und HEINZ-JOACHIM HEYDORN sowie (2) die Einsicht in die Notwendigkeit einer permanenten Diskussion über Ziele und Wege gegenwärtiger pädagogischer Reform.

Einleitung

Die Verwendung des Begriffs „Reformpädagogik“ als Bezeichnung einer historischen Epoche ist in letzter Zeit grundsätzlich in Frage gestellt worden. ANDREAS FLITNER, der seinen jüngsten Diskussionsbeitrag zu diesem Thema bewußt unter die Überschrift „Reform der Erziehung“ (A. FLITNER 1992) stellt, verweist darauf, daß „Reform“ und „Reformpädagogik“ nicht „als einfaches Ablegen des Alten und Ergreifen des Neuen und Besseren“ (S. 209), sondern als Suche nach dem pädagogischen Beitrag zu einer „Moderne mit menschlichem Anlitz“ (S. 236) zu verstehen ist. Damit werden – wenn auch nicht theoretisch explizit reflektiert – zwei weitreichende Konsequenzen angedeutet. *Erstens* impliziert dieser Deutungsansatz FLITNERS mit der bewußten Verschränkung von pädagogischen Konzeptionen aus den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts mit gegenwärtigen Herausforderungen (z. B. Basisdemokratie oder pädagogische Insel? Sozialgebilde der Erziehung; Arbeitserziehung – Polytechnische Bildung – Praktisches Lernen), daß der Begriff „Reformpädagogik“ eben nicht länger ausschließlich auf den Zeitraum von 1890 bis 1933 eingegrenzt werden darf, sondern als Kennzeichen der Pädagogik in der Moderne verstanden werden muß. *Zweitens* impliziert dieser Gedanke methodologisch eine – bei FLITNER uneingelöste, wenn auch deutlich angezeigte – Aufgabe: der Begriff „Reformpädagogik“ ist dann, wenn „Reform“ ein Kennzeichen von Moderne ist, nicht länger historisch von einer mehr oder (eher) weniger plausiblen Kanonisierung bestimmter Personengruppen her zu bestimmen. Vielmehr muß er systematisch entfaltet werden und dabei begründen,

warum und in welchem Sinne „Reform“ die Pädagogik in der Moderne kennzeichnet. Eine Beibehaltung des „reformpädagogischen Kanons“ als historische Selbstverständlichkeit ist dann nicht länger haltbar. Vielmehr muß der Begriff „Reformpädagogik“ über eine Klärung des „Reform“-Gedankens systematisch begründet werden, damit er dann wiederum als historische Untersuchungs- bzw. Darstellungskategorie verwendet werden kann.

Die affirmative Handhabung von „Reformpädagogik“ als Wertbegriff muß einer analytischen Verwendung weichen. Damit wird der Begriff auch entemotionalisiert; denn als Schlagwort ruft er im Gegensatz zu den meisten anderen pädagogischen Themen oft primär emotionale Reaktionen hervor. Entweder wird der Begriff mit dem pädagogisch Gebotenen, mit dem „pädagogisch Guten“ schlechthin, identifiziert – dies geschieht meistens dann, wenn auf das „bleibende Erbe“ der Reformpädagogik als Epoche um die Jahrhundertwende verwiesen wird (vgl. REBLE 1992, S. 18). Oder aber der Ausdruck bewirkt heftige Formen von Abneigung, weil er automatisch mit realitätsfernem Utopismus und Erziehungszielen bzw. Erziehungswegen ohne Anhalt an dem pädagogisch Machbaren identifiziert wird. Reformpädagogik ist in weiten Teilen dann schlicht Ideologie, falsches Bewußtsein und nicht zuletzt ein pädagogischer Wegbereiter der NS-Diktatur (KUNERT 1973). Diese falsche Alternative gilt es zu überwinden.

Der hier vorgelegte Argumentationsgang möchte einen Beitrag leisten zu der notwendigen Neuformulierung des Begriffs „Reformpädagogik“ vom „Reform“-Gedanken aus. Die These lautet, daß eine solche Grundlegung sinnvoll ist, weil die Denkfigur „Reform“ – mit all ihren aufzuzeigenden Ambivalenzen – unverzichtbar zur pädagogischen Theoriebildung in der Moderne gehört. Denn jenseits aller unterschiedlichen Wertungen ist die Reform-Semantik ein dauerhaftes Kennzeichen pädagogischer Diskussionen. Insbesondere in Zeiten gesellschaftlicher Krisen wird „Reform“ *in der, durch die oder mit der Pädagogik* gefordert (vgl. z. B. KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985). Dies führt logischerweise auch dazu, daß im Hinblick auf Schule die Notwendigkeit einer „Reform der Reform“ (z. B. HAMM-BRÜCHER/EDDING 1973) proklamiert wird.

Doch nicht nur die Gegenwart, sondern auch das Entstehen dessen, was unter dem Oberbegriff „Moderne“ gefaßt werden kann, stand im pädagogischen Kontext oftmals ganz im Zeichen des „Reform“-Gedankens (vgl. HERRMANN/OELKERS 1989). So verwundert es nicht, daß vor der Konstituierung einer „reformpädagogischen Epoche“ des 20. Jahrhunderts unbefangen von den „Reformpädagogen des 16. und 17. Jahrhunderts“ (DINKLER 1897) gesprochen werden konnte. Wenn es gelingt, „Reformpädagogik“ vom „Reform“-Topos aus verständlich zu machen und als analytische Untersuchungsperspektive für pädagogische Theoriebildungen zu etablieren, dann gewinnt auch die weitergehende These ein klares Profil, daß sich die „Reform“ der Pädagogik in unterschiedlichen Epochen mit unterschiedlichen Akzenten rekonstruieren läßt.

Es geht um den Aufweis, daß die Denkfigur „Reform“ unverzichtbar zur pädagogischen Theoriebildung in der Moderne gehört. Dabei wird in einem *ersten* Schritt notwendig von allen konkreten Reform-Praktiken abstrahiert werden müssen, weil die systematische Verwendung eines Begriffs nicht aus der

Praxis, sondern nur als Betrachtungsweise ihr gegenüber gewonnen werden kann. Die Formalisierung um der systematischen Fundierung und begrifflichen Klarheit willen bedarf jedoch eines *zweiten* Schritts, in dem die materialen Kriterien für die Analyse der vorhandenen Reform-Vorstellungen bestimmt werden. Die Bestimmung dieser Kriterien kann – und dies ist gleichfalls ein Kennzeichen der Moderne – nur in einem gesellschaftlichen Verständigungsprozeß gewonnen werden. Diese Kriterien erfüllen zugleich eine analytische wie eine programmatische Funktion: Sie werten das, was gewesen war, und formulieren zugleich das, worauf sich künftige Reformen richten sollen. – In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf dem ersten Schritt. Es soll vor allem gezeigt werden, wie „Reformpädagogik“ vom „Reform“-Gedanken her formal verstanden werden kann bzw. muß. Der zweite Schritt wird im abschließenden Kapitel nur angedeutet.

1. Historische und systematische Begriffsfindung

Ein möglicher Weg, um zu einem Begriff zu gelangen, besteht in der Abstraktion von Wirklichkeit. Für die Erarbeitung einer pädagogischen Theorie bedeutet dies, daß die geschichtlich überlieferten Erziehungspraktiken und Erziehungstheorien daraufhin untersucht werden, ob und was für ein einheitlicher Maßstab aus ihnen gewonnen werden kann. Dies setzt die erkenntnistheoretische Selbstillusionierung voraus, daß die in der Wirklichkeit selbst herrschenden Strukturen überhaupt zu erkennen sind. Dagegen ist davon auszugehen, daß „die“ Wirklichkeit und ihre Strukturen immer nur perspektivisch wahrgenommen werden können. Im Verstehensprozeß dieser Wirklichkeit wird eine Auswahl dessen getroffen, was überhaupt wahrgenommen wird. Dies basiert zum einen auf dem kulturell und geschichtlich begrenzten Erkenntnishorizont des einzelnen und wird zum anderen durch seine Forschungs-, Analyse- und Erkenntnisinteressen, seine Vorlieben und Abneigungen usw. und die daraus resultierenden Fragestellungen mitbestimmt.

Ein anderer Weg beginnt mit dem Ausweis eines Leitgedankens, einer „Idee“, anhand derer im vorliegenden Fall die Überlieferung der pädagogischen Praktiken und Theorien aufgefaßt und analysiert werden soll. Hierbei ist nun jedoch zu beachten, welcher *normative* Status von einem Betrachter seinem *eigenen* Leitgedanken beigemessen wird. Dieser Aspekt ist eng mit der Frage verbunden, wie material dasjenige bestimmt wird, was unverzichtbar den Begriff „Reformpädagogik“ kennzeichnet oder was auf gesellschaftlich-wissenschaftliche Kommunikation oder Konvention zurückzuführen ist.

Verdeutlicht werden können diese beiden letztgenannten Aspekte an den Problemen, die aus heutiger Sicht den Versuch von HERMAN NOHL kennzeichnen, die „Einheit der Pädagogischen Bewegung“ durch ein neues Ideal „vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“ (NOHL 1949b, S. 21) zu bestimmen. Hier wird – parallel zur Konstruktion einer umfassenden Bewegung der Lebensreform – ein material stark angereicherter Leitgedanke eingeführt. Der Versuch, mit dem Maßstab des „Deutschen“ die „Einheit der Pädagogischen Bewegung“ zu (re)konstruieren, impliziert normative Entscheidungen, wie die vorfindlichen pädagogischen Praktiken und

Theorien zu bewerten sind. Zudem ist deutlich, daß eine solche Konstruktion eigentlich gar keinen pädagogischen, sondern einen politischen Ausgangspunkt hat. Das, was unter die „Pädagogische Bewegung“ gefaßt werden soll, setzt sich dabei zusammen aus einer Reihe von Einzelpersonen mit bestimmten pädagogischen Zielen (Wozu-Aspekt) und Praktiken (Wie-Aspekt), die neu waren oder zumindest für neu gehalten wurden. Nicht der pädagogische Neuerungs Wert als solcher, sondern die Kompatibilität mit dem Gedanken der „Einheit“ und des „Deutschen“ stellte dabei den entscheidenden Auswahlmaßstab dar. Aufgrund des so verstandenen tatsächlichen oder vermeintlichen Neuerungsaspekts wurde dann – insbesondere in der entsprechenden Sparte über die „Reformpädagogische Bewegung“ in der Zeitschrift „Die Erziehung“ – der Begriff „Reform“ in Abgrenzung gegenüber dem „Alten“ verliehen. Einige Pädagogen wurden so zu Reformpädagogen. Diese Einzelpersonen wiederum wurden vor allem durch die pädagogische Geschichtsschreibung in der Weimarer Republik in einen Zusammenhang von größeren Strömungen eingeordnet wie etwa „der“ Kunsterziehung, „der“ Arbeitsschule, „den“ Landerziehungsheimen usw. Problematisch ist dabei zweierlei: zum einen die fehlende Differenzierung und Relativierung im Leitmaßstab und zum anderen die daraus resultierende Rezeption. In NOHLS Maßstab fehlt die notwendige Differenzierung zwischen formaler und materialer Seite des Ausgangspunktes seiner Konstruktion. Während erstere auf der Ebene der Logik anzusiedeln und so zu bestimmen ist, daß diese Seite vom Begriff aus jenseits positioneller Bestimmungen Einsicht verlangt, steht die materiale Seite ja gerade unter dem Vorbehalt des Positionellen. Dadurch, daß NOHL jedoch nun die Diskussion des formalen Aspekts dadurch faktisch ausblendet, indem er diesen inhaltlich bestimmt, konnte überhaupt nur der Eindruck einer geschlossenen Epoche mit entsprechender Kanonisierung entstehen. Die Verwendung des Maßstabs enthielt dabei stark normative Implikationen und war bewußt nicht als analytische Kategorie gedacht. Diese logische Schwäche wiederum mußte Rezipienten – sei es wohlwollend oder fundamentalkritisch – (vgl. BÖHM 1974) dazu verleiten, von einer vorgegebenen Epoche auszugehen, die es nur auf ein zu bejahendes bzw. verwerfendes Erbe hin affirmativ zu be- oder zerschreiben galt. Dies konnte auf Dauer einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion des Phänomens der „Reform“ der Pädagogik und einer Untersuchung der sogenannten „reformpädagogischen Epoche“ nicht genügen.

Als Probleme haben sich neben der Begründung des Begriffs „Reformpädagogik“ als solchem folgende Fragestellungen erwiesen: *Erstens* bleibt offen, ob und wie es heute auch noch eine „Reformpädagogik“ geben kann. Die Eingrenzung des Begriffs auf einen Zeitraum erscheint wenig sinnvoll, wenn „Reform“ tatsächlich „nicht nur Kennwort, sondern Signatur einer Pädagogik (ist), welche begriffen hat, daß die Menschheit auf dem Weg in die säkulare Industriegesellschaft die Schwellen der alten ‚Lebenswelten‘ überschritten hat und daß es keine Umkehr mehr gibt.“ (A. FLITNER 1992, S. 25) Die konsequente Folgerung des Gedankens, Reform sei „Signatur“ der Pädagogik, lautet doch: Im Prozeß des (anhaltenden) sozialen Wandels muß „Reform“ und „Reformpädagogik“ als Verarbeitung des Wandels in den sich ändernden Kontexten immer wieder neu formuliert werden und darf nicht auf die Betrachtung eines Zeitraums von 1890 bis 1933 begrenzt bleiben.

Zweitens führen die Probleme, die aus dem Anspruch erwachsen, mit dem Begriff „Reformpädagogik“ einen bestimmten Zeitraum zu kennzeichnen, unweigerlich zu der Einsicht, daß „Reformpädagogik“ in dieser Verwendung nicht nur nicht sinnvoll, sondern auch unmöglich ist. Der „Reformpädagogik“ fehlt zum einen ein eindeutiger Anfang, zum anderen ein das „daß“ der Reform klar angebbarer Inhalt und schließlich ein eindeutiges Ende. Auf den ersten Punkt hat vor allem JÜRGEN OELKERS mit Nachdruck hingewiesen, indem er die „Reformpädagogik vor der ‚Reformpädagogik‘“ (OELKERS 1989a, S. 21–58) dargestellt hat. Schon 1931 hatte WILHELM FLITNER angedeutet, daß die „Reform“-Pädagogik keineswegs erst 1890 begonnen hat. „Als Wiedererweckung PESTALOZZIS, SCHLEIERMACHERS und FRÖBELS tritt die Reformpädagogik auf. Ihr Kampf gegen Buchkultur und Intellektualismus ... sind nur aus jener Situation der deutschen Kultur verständlich“ (W. FLITNER 1931/1987, S. 291). Man muß zusätzlich noch sehr viel weiter, z. B. auf COMENIUS, zurückgehen oder auch fragen, ob nicht auch bei HERBART und den Herbartianern das Reform-Motiv dominierend war. – Für den zweiten Aspekt kann darauf verwiesen werden, daß selbst Autoren, die im traditionellen Sinne „Reformpädagogik“ primär als Geschichtsbegriff sehen, darin stark differieren, was denn die einheitlichen Merkmale dieser Zeitspanne ausmachen. Man vergleiche hierzu nur die Unterschiedlichkeit der angeführten Kriterien und Merkmale „der“ Reformpädagogik bei HERMANN RÖHRS (RÖHRS 1983, S. 298ff.) und ALBERT REBLE (REBLE 1992, S. 24f.). Auch an diesem Punkt ist A. FLITNER zuzustimmen, wenn er schreibt, daß sich die „Reformen der Erziehung im 20. Jahrhundert ... nicht mehr als eine gemeinsame ‚Bewegung‘ bezeichnen, sondern nur noch in ... (ihrer) Vielfalt, in ... (ihren) Divergenzen darstellen“ (A. FLITNER 1992, S. 236) lassen. Zum dritten Aspekt ist an anderer Stelle (KOERRENZ 1992, S. 16–28) dargelegt worden, daß weder von dem Ende noch der Kontinuität einer reformpädagogischen Epoche im Jahr 1933 gesprochen werden kann, weil sich gerade an diesem Punkt die vermeintliche Einheit in eine Parallelität von Kontinuitäten und Diskontinuitäten auflöst.

Kurzum: Die Verwendung des Begriffs „Reformpädagogik“ für einen Zeitraum von 1890 bis 1933 hält der kritischen Prüfung nicht stand und scheint weder sinnvoll noch möglich. Diese Verwendung führt vielmehr zu der eingangs angesprochenen Polarisierung, nach der es um „die“ Stellung zu „der“ Reformpädagogik geht (vgl. HOHENDORF 1989). Mit der Aufgabe von „Reformpädagogik“ als Epochenkennzeichnung ist allerdings – dies sei ausdrücklich betont – noch nichts über Wert und Bewertung jener pädagogischen Praktiken und Projekte ausgesagt, die üblicherweise unter dieser Epochenbezeichnung gefaßt werden.

Gegen die Bindung des „Reform“-Begriffs an *eine* Epoche wird nun der Versuch gesetzt, das Vorgehen umzukehren und nicht mehr von der Analyse zeitlich eingegrenzter Theorien und Praktiken auszugehen. Der Begriff „Reform“ im Zusammenhang von Pädagogik ist dann nicht mehr an einen bestimmten geschichtlichen Zeitraum gebunden, sondern vielmehr von seiner Funktion in einem pädagogischen System her zu verstehen. Nicht als Bezeichnung für einen Zeitraum, sondern in seiner Funktion für ein pädagogisches System läßt sich dann die Bedeutung eines Begriffs „Reformpädagogik“ für die pädagogische Semantik plausibel machen.

2. „Reform“ und „Pädagogik“

2.1 Was heißt „Reform“?

Zunächst muß die Frage geklärt werden, was unter „Reform“ verstanden werden soll. Hier wird vorgeschlagen, den „Reform“-Begriff durch drei Perspektiven zu bestimmen.

(1) *Erstens* ist von grundlegender Bedeutung, daß Reform untrennbar mit der Wahrnehmung von *Zeit* verbunden ist. „Reform“ ist ein Prozeßbegriff, der auf die Differenz eines „schon-jetzt“ zu dem ausstehenden „noch-nicht“ verweist. Von Reform kann sinnvollerweise nur jemand reden, der in seiner Wahrnehmung von Zeit so etwas wie Zukunft zu denken vermag und überdies die Vergangenheit als Vergleichsgröße und Ideenmaßstab im Blick hat. Zeit kennzeichnet die *Struktur* der Rede von Reform.

(2) *Inhaltlich* verknüpft ist die Rede von Reform *zweitens* mit einer *Gesamtvorstellung* von Wirklichkeit: „dem“ richtigen Unterricht, „der“ „guten“ Schule, „dem“ optimalen pädagogischen Milieu . . . – als ob es so etwas „im ganzen“ geben könnte! Gleichwohl: Nur wer einen Maßstab hat, den er an das Gegenwärtige anzulegen vermag, wird daran prüfen können, inwieweit das Gegebene diesem Maßstab nahekommt oder davon entfernt ist. Anders ausgedrückt: Nur wer eine Gesamtvorstellung von menschlicher Existenz und Welt zu denken bereit und in der Lage ist, wird „Reform“ als überhaupt verständlichen Begriff wahrnehmen können. – Wer hingegen solch eine Gesamtvorstellung als notwendig zu denken verneint, wird „Reform“ und auch die Verwendung des Begriffs in der Erziehungswissenschaft pauschal als Ideologie bezeichnen müssen. Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, daß tatsächlich der „Reform“-Topos inhaltlich einer ständigen Ideologie-Gefährdung unterliegt. Das Operieren mit einer Gesamtvorstellung impliziert jedoch keineswegs notwendig falsches Bewußtsein. – Der Gedanke der „Gesamtvorstellung“ stellt das entscheidende Merkmal der „Reform“-Semantik dar. Die Gesamtvorstellung von Wirklichkeit ist der *Maßstab* bei der Rede von Reform. Dieser Maßstab umschließt die Zielfrage (wozu) und die Frage nach der technischen Realisierbarkeit (wie), wobei der Ausgangspunkt jedoch bei der Zielbestimmung genommen wird.

(3) Der *dritte* Aspekt, der mit dem Begriff „Reform“ notwendig verbunden ist, ist der Gedanke menschlicher *Freiheit*. Der Begriff „Reform“ setzt voraus, daß Wandlungen mit Hilfe menschlicher Bemühungen möglich und trotz der Dürftigkeit der Zeit positive Veränderungen zumindest nicht ausgeschlossen sind. Die Dynamik menschlicher Freiheit ist im zurückliegenden Jahrhundert eng mit dem raschen sozialen Wandel verbunden, der bei aller Abhängigkeit von ökonomischer und gesamtgesellschaftlicher Eigendynamik nicht ohne die Freiheit des Menschen zu erklären ist. Der Gedanke menschlicher Freiheit ist die *Voraussetzung* der Rede von „Reform“.

Der Begriff „Reform“ verweist somit auf dreierlei:

- auf ein Zeitbewußtsein, in dem Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft unterschieden werden, als Struktur,
- eine Gesamtvorstellung von Wirklichkeit, die einen Maßstab für die Bewertung des Gegenwärtigen liefert, und
- das Zugeständnis menschlicher Freiheit als Voraussetzung.

Was bedeutet „Reform“ nach Klärung dieser Einzelperspektiven nun für die Pädagogik?

2.2 Erziehungstheorie und „Reform“

Die entscheidende Verbindung der erziehungswissenschaftlichen Theorie mit dem „Reform“-Begriff liegt in deren Gegenstandsbereich begründet. Diese hat sich um die Analyse ihrer leitenden Begriffe zu kümmern. Ob man nun „Erziehung“, „Bildung“ oder „Lernen“ als zentralen pädagogischen Leitbegriff bestimmt – in jedem Fall handelt es sich zunächst um einen *Prozeß* der Erziehung, der Bildung oder des Lernens. Pädagogische Theorie und Praxis haben sich somit immer zwingend mit *Zeit* und damit der Frage auseinanderzusetzen, wie sich Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft zueinander verhalten.

Auch die beiden anderen Perspektiven lassen sich unschwer mit den zentralen pädagogischen Leitbegriffen als Themen der Erziehungswissenschaft in Verbindung bringen. So ist weder Erziehung noch Bildung oder Lernen ohne eine Klärung des umfassenden Gesamtbezugs eines Sinnganzen denkbar. Es muß belegt werden können, wozu erzogen, gebildet oder gelernt werden soll. Von einem „Wozu“ hängt entscheidend die entsprechende Bestimmung des „Was“ und des „Wie“ ab. Dabei ist heute von einer offenen Diskussion über eine *Pluralität* von *Sinnbezügen* auszugehen, die wiederum auf eine gemeinsame Grundannahme hin befragt werden muß. KANTS Diktum lautet kurz und bündig: „Kinder sollen nicht nur nach dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: die Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden.“ (KANT 1803, S. 33f.) Daß die Diskussion um Erziehungsziele dem Streben nach einer Steigerung von Professionalität pädagogischen Handelns nicht widerspricht, sondern vielmehr auf dieses angewiesen und mit diesem in Einklang zu bringen ist, sei gegen etwaige Mißverständnisse mit Nachdruck betont.

Pädagogische Leitbegriffe sind an Prozessen *in der Zeit* orientiert und überdies auf die Diskussion über umfassende *Sinnbezüge* dieser Prozesse angewiesen. Damit – pädagogisch gesprochen: mit seiner Lernfähigkeit und Bildbarkeit – setzen sie auch die Vorstellung vom Menschen unter dem Vorzeichen seiner Freiheit voraus, weil sonst das Nachdenken über jegliche Bemühungen des Erziehens, des Bildens und der Vermittlung von Lernfähigkeit gegenstandslos wäre.

2.3 Erziehungstheorie zwischen Reform und Erfahrung

Die Verwandtschaft des Begriffs „Reform“ mit der erziehungswissenschaftlichen Theorie liegt angesichts der genannten Parallelen bei den pädagogischen Leitbegriffen – immer auf Zeit bezogen, auf Sinnzusammenhänge ausgerichtet und auf Freiheit angewiesen zu sein – auf der Hand. Es läßt sich keine Pädagogik vorstellen – die mehr sein will als Optimierung von *Technologie* in ethisch unbestimmter Weise –, die nicht ihre eigene Konzeption in Relation zur Zeit-, Sinn- und Freiheitsproblematik konstruiert.

„Reform“ ist dabei Ausdruck für jenen Pol pädagogischer Theoriebildung, der unter Absehung der Empirie seinen eigenen Anspruch formuliert. „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren . . . Eine Idee ist nichts anderes als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet.“ (KANT 1803, S. 30) „Reform“ ist in diesem Sinn mit bewußt gewählter Wirklichkeitsferne gleichzusetzen: Beschrieben wird von diesem Pol des Denkens aus eine erdachte Zukunft als Ziel, ein Sinngefüge als Rahmen und menschliche Freiheit als Voraussetzung pädagogischen Handelns. „Reform“ ist die Theorie-Perspektive, die aus der Differenz von Erziehungsideal und Realität erwächst. Sie ist somit ein notwendiger Bestandteil jeglicher Allgemeinen Pädagogik, der als beständige Gefahr in sich birgt, den Dialog und die Verbindung mit dem anderen Pol vergessen zu machen. Dieser andere Pol ist von KANT als *Erfahrung* bezeichnet worden. Gegenstand der Erfahrung ist die vorfindliche geschichtliche, gesellschaftliche, psychologische Wirklichkeit, die gleichermaßen unverzichtbar für die Konstruktion einer Theorie ist. Will man die beiden Pole „Reform“ und „Erfahrung“ mit Gegenständen menschlicher Wahrnehmung verbinden, so könnte der Reform-Pol als Reaktion auf das Ideal und der Erfahrungs-Pol als Auftrag der Realität bezeichnet werden. Mit dieser Unterscheidung wird auch ein Gedanke von NOHL aufgegriffen und umgeformt, der zwischen einem idealistischen und realistischen „Sehen“ des Pädagogen unterschieden hatte (NOHL 1947, S. 15–20). NOHL verweist auf den idealen Zug im pädagogischen Verhältnis, „der auf die Wertmöglichkeiten im Kinde gerichtet ist und es nicht bloß bei seiner Triebbestimmtheit ertappen will, sondern das höhere Leben in ihm sucht, seine Idealform und seine Berufung.“ (Ebd., S. 15)

Jede Theorie bewegt sich – zumindest in den Praxis-Wissenschaften – zwischen den beiden genannten Polen „Reform“/„Idealismus“ und „Erfahrung“/„Realismus“. Bevor die genannte Polarität auf ihre Konsequenzen für die Theoriebildung näher erläutert wird, ist jedoch eine Einschränkung einzuführen, die keineswegs selbstverständlich ist. Es läßt sich nämlich theoretisch denken, daß „Ideal“ und „Wirklichkeit“ in eins fallen oder zumindest in absehbarer Zukunft als in-eins-fallend vorstellbar sind. Gegen diese optimistische Schau, die die Polarität aufhebt, weil „Reform“ überflüssig wäre, wird ein sehr viel skeptischeres Bild vom Menschen anzunehmen sein. Die Behauptung, in jeder pädagogischen Theorie gäbe es eine Polarität von „Reform“ und „Erfahrung“, geht davon aus, daß die Offenheit von Lernprozessen als das Kennzeichen unserer Zeit anzusehen ist. „Die neue Lage im Leviathan besteht darin, daß die Differenz von Können und Wollen nicht endgültig auszugleichen

ist und Lernen selber zum Zweck der Erziehung wird.“ (PRANGE 1991, S. 31).

An der Illusion, „Reform“ würde überflüssig, weil „Reform“ an ihr Ziel kommen könne oder gar schon gekommen sei, wird nun jedoch auch die Gefährdung deutlich, die mit der „Reform“-Semantik gegeben ist. Diese besteht darin, „Reform“ für den einzigen Inhalt von Pädagogik zu halten und auf diesem Wege die Polarität aufzulösen. Polarität bedeutet immer Spannung, die konstruktiv nur dann genutzt wird, wenn nicht ein Pol absolut gesetzt wird. Polarität wäre als Polarität aber auch nicht kenntlich, wenn nicht zwischen den Polen eine Verbindung bestünde. Diese Verbindung von „Reform-Ideal“ und „Realitäts-Erfahrung“ kann schließlich in der „Erziehungstechnologie“ erblickt werden. Sowohl das Ideal wie die Realität haben eine Technologie. Erstere ist eine gewünschte, letztere eine vorfindliche. Zugespitzt formuliert: In jeglicher pädagogischen Theorie ringen das Denken des Wünschenswerten („Reform“) und die Wahrnehmung des Faktischen („Erfahrung“) um das Mögliche („Technologie“).

3. Reformpädagogik als Aufgabe

An dieser Stelle stellt sich die eingangs formulierte Aufgabe, die bislang geleistete formale Analyse im Blick auf Geschichte, Gegenwart und Zukunft pädagogischer Theorien und Praktiken dadurch anschlussfähig zu machen, daß materiale Kriterien zum Umgang mit Wirklichkeit bestimmt werden. Dies bedarf einer wissenschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Verständigung. Darüber hinaus wird zu fragen sein, ob nicht zumindest darin unzweifelhaft die Aufgabe des „Reform“-Denkens besteht, einen Minimalkonsens an humanitären Grundvorstellungen auf die Faktizität und Möglichkeit ihrer Realisierung mit pädagogischen Mitteln zu untersuchen. Mit der hier vorgelegten formalen Bestimmung von „Reformpädagogik“ ist zumindest das „daß“ der Notwendigkeit eines entsprechenden Verständigungsprozesses untrennbar verbunden. Bei der Erarbeitung der Kriterien scheint selbst im Hinblick auf den Minimalkonsens Skepsis angebracht, ob die Erziehungswissenschaft aus sich heraus in der Lage ist, einen entsprechenden Bestimmungsprozeß autonom zu leisten. An diesem Punkt wird deutlich, daß sie an den allgemeinen gesellschaftlichen Diskussionsprozeß der verschiedenen ‚Interessen‘ von Philosophien und Religionen verwiesen ist. Einen Versuch, Annäherungen an entsprechende Kriterien zu gewinnen, stellen die abschließenden beiden Teilkapitel dar, in denen der formale Nutzen der Verwendung von „Reformpädagogik“ als Systembegriff versuchsweise umgesetzt wird. Dieser Nutzen realisiert sich in der bereits angedeuteten Doppelperspektive:

Zum einen können pädagogische Theorien generell daraufhin untersucht werden, wie die beiden Pole in ihnen gewichtet sind. Selbst die radikalste Erfahrungspädagogik mit der Leugnung aller übergeordneten Sinnbezüge enthält darin noch ein Reformmotiv, daß dem verbreiteten „Reform“-Überschwang notwendige Nüchternheit gegenübergestellt wird. Diese Analyse ist natürlich auch auf alle bislang unter dem Epochenbegriff „Reformpädagogik“ geführten Autoren anwendbar. Diese können daraufhin befragt werden, wie

praktikabel die jeweiligen Entwürfe aus damaliger Perspektive waren und aus heutiger Sicht vielleicht sogar noch sind. „Wie verhalten sich bei den ‚Reformpädagogen‘ Ideal und Realität zueinander?“ – lautet die zentrale Frage als Konsequenz der synchronen Verwendung des Begriffs „Reform“.

Zum anderen verweist dies auf den zweiten Nutzen einer synchronen Bestimmung des „Reform“-Begriffs. Dieser besteht in der Einsicht in die Notwendigkeit der Frage, wie *heute* eine „Reformpädagogik“ konstruiert werden kann. Dieser zweite Aspekt gliedert sich gemäß der Polarität wiederum in zwei Teilfragen. Auf der einen Seite muß danach gefragt werden, an welchem Ideal heute die Reform ausgerichtet sein soll: Zukunftsvorstellung, Sinndeutung und Anknüpfung an die Situation des Menschen müssen geklärt werden. Letzteres verweist jedoch auch bereits auf die andere Seite, auf der mit den verschiedenen wissenschaftlichen Methoden nach der größtmöglichen Wirklichkeitserfahrung gesucht werden muß.

Handelt es sich bei einer heutigen pädagogischen Theorie um eine „Reformpädagogik“, so wird der Reformaspekt und damit die Frage nach einer Sinndeutung des gesamten pädagogischen Handelns auf dem Hintergrund eines pädagogischen Ideals besonders betont werden. Wird hingegen der entgegengesetzte Pol stärker betont, so wird man von einer „Erfahrungspädagogik“ sprechen. Beide Ansätze werden dann ideologisch, wenn der jeweils gegenüberliegende Pol ganz ausgeblendet oder entsprechend verzerrt wahrgenommen wird. Somit läßt sich sowohl eine „erfahrungs“-versklavte wie eine „reform“-semantische Ideologie vorstellen, deren falsches Bewußtsein darin besteht, entweder die „Reform“ mit dem faktisch Gegebenen gleichzusetzen oder das „Faktische“ für das einzig Denkbare und Wünschenswerte zu halten. Das erste wäre ideologische Hybris, das zweite ideologischer Fatalismus. Die Pole bleiben aufeinander angewiesen, so daß für eine pädagogische Theoriebildung die Formulierung von NOHL überzeitliche Geltung beanspruchen kann: „Die Grundeinstellung, mit der der Pädagoge dem Kind gegenübersteht, ist also eine eigentümliche Mischung von realistischem und idealem Sehen, die sich ergibt aus der Einsicht in die Zweiseitigkeit im Wesen des Menschen.“ (NOHL 1947, S. 16).

3.1 Die Analyse des Tradierten

Nimmt man als Ausschnitt der „Reform“ als Thema pädagogischer Theoriebildung nun tatsächlich einmal die Zeit von 1890 bis 1933, so läßt sich aus heutiger Perspektive folgendes festhalten. Zunächst einmal ist nicht zu leugnen, daß es auch in dieser Zeit auf der Ebene des Denkens und Handelns eine Reform gegeben hat. Die Frage, ob die Veränderungen durch die „Reform“-Semantik der Pädagogen und Erziehungswissenschaftler zustandegekommen sind oder nicht vielmehr als beiläufige Begleiterscheinung des allgemeinen gesellschaftlichen Wandels anzusehen sind, kann dabei offenbleiben. Der entscheidende Beitrag dieser Pädagogen liegt in einer effektiven Bewußtseinspropaganda, die dem sozialen Wandel auf pädagogischem Gebiet die Richtung anzeigte. Theoretisch mußte vorbereitet und visionär legitimiert werden, was faktisch durch die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen im Bereich des

Möglichen erschien. In diesem Sinne ist „Reformpädagogik“ auch in dem Zeitraum von 1890 bis 1933 als „Projekt“ zu begreifen, „das in bestimmten Schüben, aber durchaus folgerichtig wirksam wird, und zwar als Erziehung über ‚Erziehung‘“ (OELKERS 1989a, S. 71). Das „daß“ der Veränderung und dessen Thematisierung bestimmt jedoch noch keineswegs die wertende Haltung zu den entsprechenden Konzeptionen.

Vielmehr ergibt sich für den heutigen Umgang mit dem Zeitraum von 1890 bis 1933 als Reformpädagogik:

(1) Bei der analytischen Bewertung wird danach zu fragen sein, wie bei den einzelnen Pädagogen in ihrer „Reform“-Emphase Wirklichkeit überhaupt noch in den Blick kam. Die Ausblendung von Wirklichkeit in der Kulturkritik während der Weimarer Republik mit all ihrem überzogenen Idealismus und fehlgeleiteten Irrationalismus zeigt in der Tat die Gefahren der „Reform“-Seite bei einer ganzen Reihe von Vertretern pädagogischer Reform-Semantik in dieser Zeit auf. Damit in engem Zusammenhang steht die Analyse dessen, was oftmals als Sinnrahmen für das Reform-Denken bestimmt wurde: „Volk“, „nationale Einheit“ und eine politisch irrationale Versöhnungssucht. Aber auch in der Weimarer Republik setzte unter den Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern bereits eine Diskussion über die „Wiederentdeckung der Grenze“ (ZEIDLER 1926) ein, die die Gefahren einer semantischen Identifikation des Faktisch-Möglichen mit dem Wünschenswerten aufzeigte. Aus heutiger Sicht muß ein Kriterium, das an den „Reform“-Gedanken herangetragen wird, lauten, welche Staatsform als förderungswürdig angesehen und wie das Verhältnis von „Einheit und Verschiedenheit“ im Blick auf die Gesellschaft bestimmt wird. Eine demokratische Gesellschaft ist nicht denkbar ohne das Programm einer Einheit in der Vielfalt von gesellschaftlichen Teilsystemen und deren wechselseitigem Arrangement.

(2) Im Hintergrund steht dabei die Einsicht in die Relativität der Kennzeichnung dieser Epoche als „Reformpädagogik“. Dadurch, daß in dieser Zeit in dem Hauptstrang der pädagogischen Diskussion die Ausrichtung am „Erziehungsideal“ dominierte, kann in dem hier entwickelten Sinne die Zeit zwischen 1890 und 1933 durchaus mit dem Begriff „Reformpädagogik“ belegt werden. Mit diesem Erziehungsideal kann durchaus unterschiedlich umgegangen worden sein, was das breite Spektrum von nüchternen Reform-Konzeptionen bei GAUDIG, KERSCHENSTEINER und anderen auf der einen und verbalen Radikallisten wie OESTREICH auf der anderen Seite belegt. Eine Gemeinsamkeit bestand dabei im „daß“ der Orientierung an einem „Reform“-Ideal im hier differenzierten Sinne. Allerdings beschreibt der Begriff dann nicht eine zeitlich eingrenzbare Epoche, sondern die Dominanz eines Pols in der pädagogischen Theoriebildung. Dies hat zum einen zur Folge, daß über Anfang und Ende der Reformpädagogik sinnvollerweise nicht mehr gestritten werden kann, weil es sich eben nicht um eine Epoche, sondern eine analytische Betrachtungskategorie handelt. Zum anderen führt das jedoch auch dazu, daß solche Pädagogen, die in der Geschichtsschreibung bewußt als „Nicht-Reformpädagogen“ bezeichnet und verzeichnet wurden, sehr viel nüchterner auf Reform-Elemente in ihrer Theorie-Bildung hin untersucht werden können. Dies wird in einigen

Fällen zu Überraschungen und dementsprechenden Korrekturen in der pädagogischen Geschichtsschreibung (vgl. GEISSLER 1983; KOERRENZ 1991, 1993) führen. Denn: „Die einseitige, bei vielen reformpädagogischen Autoren auch naheliegende Akzentuierung der wortradikalen Schulkritik verdeckt die Tatsache, daß es enge Verknüpfungen der späten HERBART-ZILLERSchen Didaktik und den Unterrichtskonzeptionen von Reformpädagogen gibt.“ (SCHONIG 1989, S. 1307). Ferner wird überdies bei der Verwendung von „Reformpädagogik“ als Systembegriff die historisch-vergleichende Forschung erst auf eine *international* kommunizierbare Grundlage gestellt (vgl. RÖHRS 1983, HELMCHEN 1987).

(3) Die beiden vorangegangenen Feststellungen leiten zu der dritten Folgerung über: Die „alte Reformpädagogik“ um die Jahrhundertwende kann nicht einfach auf die Gegenwart übertragen und als neue, zeitgemäße Reformpädagogik ausgegeben werden. Der pädagogische Optimismus, mit *pädagogischen* Mitteln den „neuen Menschen“ und die „neue Gesellschaft“ verwirklichen zu können, ist durch den Gang der Geschichte dementiert worden. Seither stellen sich die Herausforderungen an die Pädagogik und ihre Reform-Impulse grundsätzlich und radikal *anders*. So ist eine demokratische Gesellschaftsstruktur auf die offene Austragung von Interessenskonflikten hin angelegt und setzt die Menschenwürde als zu wahrendes Schutzobjekt und nicht als zu erreichendes Erziehungsziel voraus. Diese Maßgabe bildet heute den sehr viel nüchterneren Hintergrund für Überlegungen, wie durch pädagogische Maßnahmen die gesellschaftliche Entwicklung hin auf ein Mehr an Humanität unterstützt werden kann. Eine unmittelbare und unkritische Rezeption pädagogischer Entwürfe vom Beginn des 20. Jahrhunderts ist an dessen Ende nicht mehr möglich. Vielmehr darf die Fragestellung nach dem „Erbe“ der Reformpädagogik nicht länger von der Herausforderung ablenken, eine Reformpädagogik für die Gegenwart einer pluralistischen Demokratie zu formulieren.

3.2 Die heutige Herausforderung

Diese zeitgemäße „Reformpädagogik“ darf zwar nicht auf den Stand der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende zurückfallen, gleichwohl jedoch nach programmatischen Perspektiven fragen, die aus dieser Zeit (und natürlich auch aus anderen Zeiten) für die Gegenwart zu übernehmen sind. Nur in diesem systematischen Sinn kann die „alte Reformpädagogik“ z. B. auf „Anregungen für die Schule von heute“ (IPFLING 1992) befragt werden. Unstreitig dürfte dabei sein, daß die grundsätzliche Technikfeindlichkeit und Verurteilung von gesellschaftlichen Ausdifferenzierungsprozessen mancher damaliger Reformpädagogen heute nur noch als kritische Antithese zu Fragwürdigkeiten und Fehlentwicklungen der damaligen Zeit, nicht aber als notwendige Synthese der Gegenwart verstanden werden. Ob Technik und gesellschaftliche Ausdifferenzierung als Segen oder Fluch gedeutet werden – auf ihr Faktum als solches kann weder mit völlig unkritischer Lobpreisung oder Verdammung reagiert werden. Entscheidend werden vielmehr nüchterne Abwägungsprozesse, in denen ein Nachdenken über die „Reform“ in der Pädagogik, vor allem

die Klärung der Frage beitragen muß, inwieweit Lernen, Erziehen oder Bilden Entwicklungen fördern oder hemmen sollen. Die Expansion der Befreiung des Menschen von überliefelter Bindung ist in Auschwitz und Hiroshima an ihr definitives Ende gelangt. Der Prozeß der Entgrenzung, der zumindest bis Mitte der zwanziger Jahre weite Teile der Diskussion um Reform in der Pädagogik bestimmt hatte, ist heute fragwürdig geworden. Während in früheren Phasen von Reform-Programmen die pädagogische Konstruktion der Gesellschaft eine *Erweiterung* der menschlichen Herrschaft über Geschichte und Kultur proklamierte, haben sich die Aufgaben heute verlagert. Es geht dabei keineswegs um die Revision der erreichten Freiheiten, sondern um die Frage nach deren *Grenzen* und nach deren *Qualifizierung*. Denn dies scheint – nach Auschwitz und nach Hiroshima – das Kennzeichen der „Post“-Moderne und damit auch des Nachdenkens über notwendige Reformen auf allen Ebenen pädagogischen Denkens und Handelns zu sein: Wie kann eine *neue Rationalität* gewonnen werden, die die gewonnenen und weiter einzufordernden Freiheiten inhaltlich qualifiziert? Die einzelnen sind grundsätzlich durch pädagogische Prozesse darin zu fördern, ihr Selbstbild in aller Rückgebundenheit an unverzichtbare Privatsphären gerade durch eine verantwortliche Weltzugewandtheit zu definieren. Für die pädagogische Theorie-Bildung ergeben sich hierbei unter anderem folgende Einzelaspekte:

Erstens geht es um die *Thematisierung von Reform als solcher*. Der soziale Wandel verlangt, daß sich Erziehungswissenschaft in kritischer Distanz zu ihren Überlieferungen auf die Herausforderungen einläßt, die von diesem Wandel auf ihre pädagogischen Leitbegriffe ausstrahlen. Es geht um die Einsicht in die „Reform“-Diskussion als notwendiges Dauerthema des öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurses. „Indem sie (die Diskussion) Erziehung als Reformthema dauerhaft plazieren kann, erzieht sie selbst.“ (OELKERS 1989a, S. 71) Die Veränderungen in der Familienstruktur beispielsweise lassen das Nachdenken über ein ganz neues Profil von Lernen und Erziehen in der Schule notwendig erscheinen. Gleiches gilt für den großen Bereich, der mit dem Einfluß der Massenmedien auf das heutige Aufwachsen gegeben ist. Kritische Distanz ist jedoch auch deswegen erforderlich, damit pädagogische Theoriebildung nicht kurzzeitige Einzelerscheinungen ins Zentrum rückt, die nicht repräsentativ für den Hauptstrom sozialen Wandels sind. Die Verarbeitung und die Gestaltung des sozialen Wandels sind der Pädagogik unzweifelhaft aufgegeben, und hier liegt in der Verpflichtung zur „Reformpädagogik“ zugleich auch ein Teil der politischen Verantwortung für das gesellschaftliche Konstrukt „Demokratie“ begründet.

Zweitens erinnern Reformpädagogen (z.B. HERMANN LIETZ; vgl. KOERRENZ 1989) um die Jahrhundertwende daran, daß eine Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung mit einer *Sozialkritik* unerlässlich ist. Bei der Bestimmung eines Sinn-Rahmens, dem zweiten Aspekt des „Reform“-Motivs, wird darauf zu achten sein, daß gesellschaftlich vorfindliche Werte wie Leistung oder das Konkurrenzprinzip nicht unkritisch als pädagogische Maßgaben übernommen werden, ohne jedoch einem völligen Realitätsverlust anheimzufallen. Gerade in dieser Hinsicht könnte es auch zu einer neuerlichen kritischen Lek-

türe der sozialistischen Pädagogik kommen mit der Frage, wie sie das Verhältnis von Realismus und Idealismus bestimmt hat.

Drittens ist mit der Notwendigkeit einer zeitgemäßen Reformpädagogik untrennbar die *Klärung eines Sinnrahmens* von Pädagogik verbunden. Wozu finden Erziehung, Bildung und Lernen – jenseits der Feststellung, daß es zumindest Lernen unausweichlich gibt – tatsächlich statt? Diese Frage scheint der Pädagogik neu aufgegeben, und in diesem Zusammenhang scheint es unerlässlich, mit Nachbardisziplinen wie Philosophie, Religionswissenschaft und Theologie darüber ins Gespräch zu kommen, worauf der Lebensweg des einzelnen denn angelegt ist bzw. sein kann (vgl. KOERRENZ/COLLMAR 1994). Dies gilt sowohl im Hinblick auf die Individualität wie auf die Sozialität des (jungen) Menschen.

Bei der Bestimmung der pädagogischen Leitbegriffe, die trotz bestimmter gleichbleibender Denkmuster doch auch untrennbar mit dem Wandel verknüpft sind, werden dann ferner als konkrete Gesichtspunkte relevant:

- daß die Massenmedien heute in großem Umfang die Funktion von Schule als grundsätzliche Instruktionsinstanz beim Erwerb von Wissen über den Menschen und die Welt ersetzen;
- daß die Heranwachsenden heute ihre Sozialität angesichts der gewandelten Wahrnehmungshorizonte sehr viel stärker in einem *Selbstverortungsprozeß zwischen Anonymität und peergroup* definieren müssen;
- daß die sich beständig wandelnde Arbeitswelt ein hohes Maß an Ungewißheit individueller und kollektiver Zukunft mit sich bringt, die den einzelnen zu verarbeiten aufgegeben ist,
- daß das Verharren in einem Denken mit Kategorien der Nationalkultur angesichts der faktischen und visuell-medialen Mobilität des Menschen unzeitgemäß ist.

Will die Erziehungswissenschaft die Anschlußfähigkeit ihrer leitenden Begriffe im Hinblick auf mögliche Rezipienten in der Praxis aufrechterhalten, so hat sie sich auch auf der Ebene der Theorie dem „Reform“-Thema zu stellen. Voraussetzung ist hierfür allerdings, daß der Begriff „Reformpädagogik“ historisch eingeschränkt und als *Systembegriff* verstanden wird.

Die heutige Herausforderung besteht in der Konstruktion einer zeitgemäßen „Reformpädagogik“ als Pendant zu einer ebenso erforderlichen „Erfahrungspädagogik“. Zu vermeiden ist eine Ideologisierung der jeweiligen Position durch Verabsolutierung des eigenen und Ausblendung des gegenüberliegenden Referenzpoles. Die systematische Funktion des Begriffs „Reformpädagogik“ besteht darin, die Polarität jeglicher pädagogischen Theorie ins Bewußtsein zu rufen und die pädagogische Theorie an die doppelte Herausforderung zu erinnern, den sozialen Wandel theoretisch zu verarbeiten und dabei immer auch nach einem Sinnganzen der pädagogischen Handlungen zu fragen.

Literatur

- BERG, CH./HERRMANN, U.: Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des Zweiten Deutschen Kaiserreichs 1870–1918. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 1–56.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BÖHM, W.: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: Pädagogische Rundschau 28 (1974), S. 763–781.
- DINKLER, R.: Der Begriff der Naturgemäßheit in den ersten Stadien seiner geschichtlichen Entwicklung, vornehmlich bei den Reformpädagogen des 16. und 17. Jahrhunderts. Königsee 1897.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. München 1992.
- FLITNER, W.: Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage (1928). Wiederabgedr. in: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 4. Die pädagogische Bewegung. Hrsg. von U. HERRMANN. Paderborn 1987, S. 232–242.
- FLITNER, W.: Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen (1931). Wiederabgedr. in: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 4. Die pädagogische Bewegung. Hrsg. von U. HERRMANN. Paderborn 1987, S. 290–307.
- GEISSLER, E. E.: Herbart und die Reformpädagogik. In: Pädagogische Rundschau 37 (1983), S. 171–185.
- HAMM-BRÜCHER, H./EDDING, F.: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973.
- HELMCHEN, J.: Die Internationalität der Reformpädagogik. Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. Oldenburg 1987.
- HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim 1989 (24. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik).
- HERRMANN, U.: Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Hrsg. von CH. BERG. München 1991, S. 147–178.
- HOHENDORF, G.: Reformpädagogik und Arbeiterbewegung. Oldenburg 1989.
- IPFLING, H.-J. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn 1992.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). Hrsg. von H. HOLSTEIN. Bochum o. J.⁴.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1985.
- KOERRENZ, R.: Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie. Frankfurt a. M. 1989.
- KOERRENZ, R.: Hermann Lietz in Jena – Ein Beitrag zur schulpraktischen Grundlage der Landerziehungsheime. In: E. SCHMUTZER (Hrsg.): Reformpädagogik in Jena. Peter Petersens Werk und andere reformpädagogische Bestrebungen damals und heute. Jena 1991, S. 215–218.
- KOERRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreasens Funktionsbestimmung der Hermann Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1919 bis 1933. Frankfurt a. M. 1992.
- KOERRENZ, R.: Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1. Weinheim 1993, S. 133–152.
- KOERRENZ, R./COLLMAR, N. (Hrsg.): Die Religion der Reformpädagogen. Ein Arbeitsbuch. Weinheim 1994.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- LASSAHN, R. (Hrsg.): Hermann Lietz. Schulreform durch Neugründung. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn 1970.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Band 4, Opladen 1987, S. 182–201.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 463–480.

- NOHL, H.: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt a.M. ³1947.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt ³1949 (a).
- NOHL, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung (1926). In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 21–27 (b).
- OELKERS, J.: Die Reformpädagogik. – Entwürfe und Konkretionen – Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: R. WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1987. S. 183–228.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989 (a).
- OELKERS, J.: Seelenmorde in den Schulen. Zur Kontinuität von Schulkritik. In: Pädagogik 44 (1989), S. 9–11 (b).
- PLAKE, K.: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Münster 1991.
- PRANGE, K.: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn ²1986.
- PRANGE, K.: Pädagogik im Leviathan. Ein Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.
- REBLE, A.: Reformpädagogik heute. In: H.-J. IPFLING (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn 1992, S. 17–34.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover ²1983.
- SCHIEBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim ³1972.
- SCHIEBE, W.: Die Bedeutung der Reformpädagogik für die Gegenwart. In: E. ADAM (Hrsg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918–1938. Symposiumsdokumentation. Wien 1981, S. 17–32.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim 1973.
- SCHONIG, B.: Art. Reformpädagogik. In: D. LENZEN (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2, Reinbek 1989, S. 1302–1310.
- ULLRICH, H.: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 893–918.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 433–449.
- ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena 1926.

Abstract

So far, the term "reform pedagogics" has been used exclusively to designate a historical epoch. Especially in view of the more recent publications on the subject, a critical analysis of these presuppositions of today's debates is indicated. In something like a change of perspective the use of the term "reform pedagogics" as a systems concept required for modern pedagogics is proposed and theoretically grounded. In this, the structure of educational science is considered as characterized by the polarity between "reform"/"idealism" on the one side and "experience" on the other. The use of "reform pedagogics" as systems concept finally opens up two possibilities: (1) a revised analysis of the traditional reform pedagogical heritage by including JOHANN AMOS COMENIUS and HEINZ-JOACHIM HEYDORN and (2) a revelation of the necessity of a permanent discussion on the aims and paths of present-day pedagogical reform.

Anschrift des Autors:

Dr. Ralf Koerrenz, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I,
Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen